

# Entre communauté de pratique et d'apprentissage: un espace commun de communication des connaissances

MARIELLE METGE

**Abstract:** *The purpose of this paper is to propose a reflection on the role that communicative competence and communication in a mediation built within communities of practice and learning. The starting point of our discussion considers these communities as socio-technical devices of information and communication at the heart of which, interactions, actions and behaviors act as vectors for the joint construction of knowledge. We locate in the first instance, communities of practice and learning communities to understand the operation and interest in sharing knowledge. We then show that participation, for communities of practice (Wenger, 1998) or socio-cognitive conflict (Doize, Mugny, 1981), for learning communities, can revisit the notion of mediation through the idea of sharing and shared space. We finally see how communicative competence (Hymes, 1982), in his report to the discourse and construction of a common sense (Schutz, 1987; Garfinkel, 1999) can be a lever for the joint construction of knowledge. That is, for us, a feature common areas of communication and knowledge is at the heart of communities, it is the reference to the meaning and social values associated with symbols as a means of communication.*

**Résumé:** *Le but de cet article est de proposer une réflexion sur le rôle que peuvent jouer la compétence communicative et la médiation dans une communication construite au sein des communautés de pratique et d'apprentissage. Le point de départ de notre réflexion envisage ces communautés comme des dispositifs sociotechniques d'information et de communication au cœur desquels, les interactions, actions et comportements agissent comme des vecteurs de la construction commune des connaissances. Nous situons dans un premier temps, les communautés de pratique et les communautés d'apprentissage pour en comprendre le fonctionnement et l'intérêt en matière de partage des connaissances. Nous montrons ensuite que la participation, pour les communautés de pratique (Wenger, 1998) ou le conflit sociocognitif (Doize, Mugny, 1981), pour les communautés d'apprentissage, permettent de revoir la notion de médiation à travers l'idée de partage et d'espace partagé. Nous voyons enfin comment la compétence communicative (Hymes, 1982), dans son rapport au discours et à la construction d'un sens commun (Schutz, 1987; Garfinkel, 1999) peut être un levier de la construction commune des connaissances.*

**Mots clés:** *communauté, technologies, compétence communicative, sens commun, apprentissage.*

## La notion de communauté

La notion de communauté est aujourd'hui au centre des préoccupations quant aux effets qu'elle provoque et aux usages qu'il en est fait. Chacun connaît les communautés "face-book", "twitter", "linked"; les communautés liées aux différents médias participatifs ou encore les communautés d'intérêt commercial comme "amazon", "e-bay", "cdiscout", "fnac" sans oublier les sites communautaires professionnels ou encore ceux où les questions planétaires, politiques, écologiques et autres sont débattues, défendues et trouvent des solutions à mettre en œuvre. Définir la notion de communauté, n'est donc pas simple. Comme dans toutes relations humaines, c'est avant tout un jeu d'interactions, d'actions et de comportements, qui prennent du sens en fonction des attentes et intentions des individus qui la constituent, compte tenu du lieu et de l'époque à laquelle ils vivent (Agostinelli, Metge, 2008). Historiquement, deux approches peuvent être avancées: une communauté est une unité structurale d'organisation et de transmission culturelle et sociale (Polanyi, Arensberg, 1975); une communauté est une collectivité dont les membres sont liés par un fort sentiment de participation (Hillery, 1981). La communauté forme, ainsi, un tout qu'il convient d'étudier pour comprendre ce qu'il y a de commun entre le sentiment de participation dans une structure particulière qui favorise une communication qui lie les membres des communautés pendant assez de temps pour que les relations humaines se tissent au sein du cyberspace (Rheingold, 1995).

Il faut donc poser la définition des communautés virtuelles à partir de leurs structures qui lui donnent des contraintes et des possibles: les ressources techniques et un ensemble de règles qui permet l'interaction entre des membres (Giddens, 1987) mais aussi, à partir du système de relations socio-cognitivo-communicant.

Le premier aspect, celui des structures a déjà donné lieu à de multiples analyses qui prônent une relation dialectique entre la structure et l'action (De Sanctis, Poole, 1994; Groleau, 2000; Comtet, 2009); en revanche, le second aspect, celui de la nature et du rôle de la communication, nous semble peu discuté. Ceci est d'autant plus surprenant qu'avec les TIC, la notion de communauté se rapporte davantage à un système de relations sociales qui fait intervenir les identités et les intérêts communs, une volonté collective. Elle a un caractère dynamique qui l'a faite évoluer simultanément aux cultures, connaissances, usages et pratiques (Granovetter, 1973).

Nous considérons ainsi les communautés de pratique et d'apprentissage, comme un Dispositif Socio-Technique d'Information et de Communication (DISTIC), l'acception de "dispositif" et de "technique", dépassant la notion d'outil au sens restrictif de technologie. Les DISTIC s'inscrivent plutôt dans la tradition anthropotechnique exposée en France, par Stiegler (1994) pour qui les TIC sont des technologies de l'esprit qui relèvent des techniques de la mémoire. Selon Stiegler, la technique doit être appréhendée comme une constituante anthropologique et la technicité participe originellement à la constitution de l'homme. De même, pour Foucault (1994), la notion de dispositif est abstraite, elle ne décrit pas des objets techniques mais des relations, des allant de soi, des interactions qui décrivent *un ordre social où s'exerce un contrôle, par le discours et le regard* (Foucault, 1994).

Le DISTIC s'inscrit aussi, dans la double médiation socio-technique déployée par Akrich (1993), là où nous avons affaire à la création ou à l'extension de réseaux socio-techniques qui s'effectuent par spécification conjointe du social et du technique. Enfin le dispositif est entendu ici, dans le paradigme socio-constructiviste développé à l'École des Mines de Paris (CSI) par Callon et Latour (1991). Les dispositifs sont du social, du social réifié, dans les inscriptions, les technologies, les représentations, etc., et du social en acte, du social en action, de l'interaction. La double nature des dispositifs, à la fois outils structurant les interactions et ressources stratégiques pour les différents acteurs qui s'en saisissent, est fondamentale.

A cette approche, nous ajoutons qu'il s'agit d'un système flexible dans son utilisation; nous le concevons dans une perspective à la fois organisationnelle et technique puisqu'aux compétences techniques se mêlent les pratiques sociales. Un dispositif de type communautaire peut donc se définir comme une structure sociale numérique qui permet de coordonner des actions qui relèvent de compétences et de pratiques différentes, mais qui ont besoin d'être ensemble pour pouvoir satisfaire *la compétence communicative qui permet de mettre en commun* (Hymes, 1982) et de construire des significations communes.

La communauté est donc un dispositif collectif constitué de règles et de ressources partagées qui organise les compétences sociotechniques à travers le déroulement d'actions de communication. Ces actions de communication autorisent la construction d'un sens partagé avec les dimensions contextuelles portées par chacun des membres de la communauté. C'est un dédoublement du social qui fixe à la fois les règles et les ressources: le futile avec Facebook, le bouche-à-oreille avec Twitter et l'information ou

l'opinion avec les blogs et forums (Chappaz, en ligne le 23 mai 2010) sont des structures sociales numériques de relations humaines. Nous pouvons également dire ici, comme Barab, Makinster et Scheckler, qu'il s'agit «d'un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fond de connaissances, un ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune» (Barab, Makinster, Scheckler, 2004, 55).

Dès lors, il semble opportun de regarder plus avant ce que sont les communautés de pratiques et d'apprentissage en ligne, pour trouver ce qui à leur intersection, introduit pour nous la notion d'espace partagé.

### **Distic et communauté de pratique et/ou d'apprentissage**

Selon Lave et Wenger (1991), une communauté de pratique est constituée de groupes d'individus engagés dans la même occupation ou dans la même carrière. Elle désigne également, le processus d'apprentissage social émergeant lorsque des personnes ayant un centre intérêt commun collaborent mutuellement. Nous dirons donc que les communautés de pratique se définissent selon trois éléments: les limites de leur domaine d'application; leur existence sociale en tant que communauté; les outils, le langage, les histoires et documents que les membres de cette communauté partagent et s'échangent. «Une communauté de pratique ce n'est pas qu'un site web, une base de donnée et un répertoire de "best practices". C'est un groupe qui interagit, apprend ensemble, d'appartenance et de mutuel engagement» (Wenger, Dermott, Snyder, 2002, 34). Ce mutuel engagement doit se dérouler sur une période de temps notable et consiste à partager des idées, trouver des solutions, construire des objets nouveaux... On parle aussi de communauté de pratique pour désigner le groupe de personnes qui participent à ces interactions. Les individus interagissent sur une base continue en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt. Ainsi, la participation par qui l'apprentissage se déploie, demeure un élément moteur et revêt un double sens d'implication et d'engagement. Il s'agit ici de s'orienter vers un "ethos" de collaboration créative, où les notions d'identité collective, de vision partagée et de valeurs communes traduisent le souci de créer un sens dans la communauté, qui répond aux aspirations individuelles des membres de l'organisation (Senge, 1990).

Quant à la communauté d'apprentissage, elle est constituée d'un groupe d'individus qui œuvrent ensemble dans un temps déterminé pour réussir

une tâche ainsi que comprendre un nouveau phénomène ou compléter une tâche collaborative (Riel, Polin, 2004). Elle se constitue dans le cadre de la formation à des fins d'apprentissage pour répondre à des besoins et à des buts bien précis. À l'échelle scolaire, l'attention, le dialogue et l'entraide sont fondamentaux dans une communauté qui se définit comme un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une enseignante qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. Pour Charlier et Peraya (2003), une communauté d'apprentissage est fondée sur une démarche d'apprentissage par action, finalisée en fonction de projets, souvent transdisciplinaires incluant la résolution des problèmes et basée sur la collaboration/coopération entre les apprenants (Daele, Charlier, 2002).

La notion de communauté d'apprentissage se caractérise aujourd'hui par l'évolution des modèles de transmission de connaissances préétablies qui donnent lieu à un schéma linéaire et séquentiel d'apprentissage vers un schéma de médiation fonctionnelle. La médiation qui relève alors de l'amplification des interactions par les outils (Agostinelli, 2003) envisage alors les DISTIC comme des œuvres humaines faisant l'objet d'une communication culturelle socialement organisée (Meyerson, 1995). Ils aident, assistent, les individus à créer et maintenir la solidarité du groupe, à sensibiliser les individus au partage du travail et à constituer des modes de pensée qui sont à la fois partagés et négociables. Nous trouvons ainsi dans la communauté d'apprentissage, des résolutions de problèmes qui permettent de clarifier des critères opérationnels pertinents au collectif, aux interactions, aux relations intersubjectives dans le partage d'une matérialisation de la connaissance (Lave, 1988). Le processus d'une telle communauté est alors, la volonté de mettre les connaissances dans l'accomplissement de l'action et de donner aux échanges communicationnels, un rôle productif qu'il partage avec l'interaction. En d'autres termes, les relations rendent compte de la construction et de la révision des connaissances individuelles contraintes par leurs interdépendances ou rendues possibles par celles-ci. Ces relations secouent les habitudes quotidiennes, ébranlent de vieilles évidences du sens commun, et peuvent être l'occasion de permettre une réorganisation des significations des individus.

### **Espace partagé, sens commun et compétence communicative**

L'idée d'espace partagé recouvre ici une situation, dans laquelle les acteurs sont engagés et doivent agir ensemble, en partageant des ressour-

ces et en confrontant des points de vue via un espace de communication (Agostinelli, Metge, 2008).

La notion de partage est donc au cœur de cet espace. Dans un DISTIC, elle permet: d'avoir en commun une structure constituée d'un ensemble de règles et de ressources; de mettre en commun des usages appropriés dans diverses situations. Cette dualité entre l'avoir et le mettre se retrouve dans les interactions qui caractérisent les relations entre pairs, entre membres d'une communauté qui partagent les "allant de soi", reconnaissent, adaptent et composent avec les règles et les ressources. En d'autres termes, ils ont une *compétence unique* (Garfinkel, 1999) qu'ils utilisent uniquement sur le champ d'action de leur espace partagé où elle a été créée, non reproductible en tant que telle, mais probablement génératrice d'une connaissance pratique, informelle, qui aidera chacun des membres à en construire de plus spécifiques. La compétence unique autorise donc le partage et le consensus destiné à rendre les modalités d'actions socialement validées: c'est la réification qui consiste à donner forme à l'expérience (Wenger, 1998); de l'autre elle structure ce que nous mettons en commun pour construire collectivement nos modalités d'actions: c'est *l'engagement mutuel* (*Ibidem*) qui décrit la participation des individus aux projets collectifs.

Les connaissances pratiques sont envisagées comme l'expression d'un processus d'interaction, de négociation et donc de dialogues privés qui se situent dans un processus identitaire qu'il ne faut pas ignorer. Réduire le partage des connaissances à une question collective revient à oublier cette dichotomie subjective essentielle. Le partage repose donc aussi sur l'attention sensible que l'on porte à autrui. C'est la prévisibilité du geste juste, celui qui correspond à l'attente chez l'autre (Goodenough, 1957). En termes de communication des connaissances, c'est bien cette prévisibilité et la descriptibilité des actions (Garfinkel, 1999) qui permet d'accepter les (dys)fonctionnements, les différences et les similitudes. La communication fonctionnelle des connaissances réside dans cette recherche de l'équilibre entre les représentations individuelles et la cohésion du groupe, hors d'une aliénation et dans la perspective d'une sauvegarde des connaissances de chacun mise au service d'un système représentationnel plus vaste.

On renforce ainsi le partage comme la dialectique qui s'établit entre la communauté et l'individu. La communauté est consolidée par le respect d'un échange équitable entre soi et les autres, elle ne constitue plus un ensemble de rapports sociaux mais un système de relations cohérent auquel on participe. Ce serait donc, la notion de partage qui donne à la commu-

nauté le double statut de système relationnel: d'une part, lorsqu'elle est le lieu d'échange dans laquelle sont exprimées des relations formelles ou des conceptions relatives à la réalité d'agir ensemble de manières nouvelles et dans des circonstances où l'action collective n'était pas possible auparavant (Rheingold, 2005); d'autre part, quand elle est révélatrice de contextes où interviennent des informations et des connaissances qui autorisent l'étude des structures et évolutions de l'histoire des sociétés humaines comme progrès de l'action collective (*Ibidem*).

## Les connaissances de sens commun

Associer les connaissances au sens commun peut surprendre. Pourtant, entre une position qui oppose des connaissances comme la conscience objective, voire scientifique du monde, à l'expression triviale, banale, des considérations de comptoirs des cafés, une alternative permet de penser que les expériences et les actions de chacun construisent un "background", un contexte partagé des significations. Pour les communautés, cette connaissance de sens commun est un savoir intuitif et immédiat sur ce qui est raisonnable de faire. C'est un savoir-faire qui est culturellement acquis au cours des navigations et de la pratique quotidienne communautaire. Elle est l'ensemble des prescriptions implicites, des règles reconnues et utilisées pour la navigation au quotidien qui demande à l'internaute la mise en œuvre d'une capacité cognitive partagée différente suivant les communautés dans lesquelles il navigue. Le sens commun est un système culturel (Geertz, 1983, 1986) et comme tout système culturel il est le fond de l'activité qui est d'une certaine manière toujours présent et évident, mais qui passe inaperçu au cours de la pratique quotidienne (Garfinkel, 1967).

Afin d'assurer cette perspective, nous envisageons maintenant ces communautés comme un système cognitif indexical d'un contexte sociotechnique organisé telle une connaissance de sens commun, pour servir de système commun techno-sémiotique. Cette indexicalité positionne ces phénomènes dans un groupe social particulier comme processus d'accomplissement: c'est la communication en train de se construire qui permet la construction d'un espace commun de communication qui de manière réflexive entretient, vérifie, modifie le traitement des informations. Celles-ci ne sont plus, alors des "objets" communicationnellement neutres relevant d'une logique informatico-spatio-temporelle. Elles deviennent les éléments d'un système complexe dans lequel le contexte d'utilisation devient lui-même un pro-

cessus de construction dynamique d'une situation de communication qui intègre une intentionnalité. La communication de ces connaissances quotidiennes est envisagée ici comme un processus interactionniste et praxéologique, constitutivement lié aux situations qui ordonnent la production, la diffusion et l'appropriation des informations, des usages au sein d'un espace collectif qui met en relation tous les acteurs dans un processus de médiation sociotechnique.

Dans une telle situation de communication, les connaissances ne sont plus artificiellement extraites de leur environnement et de l'action en écartant les informations indexicales auxquelles les individus ont ordinairement recours. Elles sont considérées comme des ressources pratico-technologico-théorique qui articulent nécessairement un environnement, des informations et leur mise en pratique dans une dimension représentationnelle et intentionnelle de l'activité qui justifie et rend intelligible la communication.

## Compétence communicative et langage

Dans le cadre de la communication des connaissances dans ces espaces communs, il est difficile de parler d'émetteur, de récepteur, de maître ou d'élève... Il n'y a plus de déroulement linéaire, pas de commencement ni de fin, «on peut dire qu'on est dans la communication, un peu à la manière du poisson qui se trouve dans l'eau. L'idée de transmission disparaît au profit de celle de contact» (Lohisse, 2006, 137). Certes, la notion de contact n'est pas très opérationnelle, car on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve! Elle est donc englobante et difficile à définir, parce qu'elle recouvre des réalités en changement continu, simples ou complexes. Toutefois, elle est intéressante si on ne la limite pas à une relation topologique. Baigner dans la communication demande de dépasser le contact physique et trois relations dans l'ontologie communicationnelle pourraient rendre compte de la notion de contact; ce sont les relations permises par: les liens faibles ou forts, le sens d'une unité linguistique; les rapports entre la partie et le tout à partir des prédicats d'action.

Les liens faibles mais surtout forts caractérisent les communautés de pratique (Granovetter, 1973). Ils renforcent ainsi la confiance et la volonté de coopérer entre les membres de l'équipe. Ils poussent aussi les membres à partager leurs connaissances quotidiennes. Le sens d'une unité linguistique renvoie à la notion de valeur (Saussure, 1972). Nous retrouvons



ici, *le système de valeurs partagées* qui caractérise une communauté (Proulx, Poissant, Sénécal, 2006). D'ailleurs, si ces valeurs ne présentent pas d'unités perceptibles de prime abord, on ne peut douter cependant qu'elles existent et que c'est leur jeu qui la unité linguistique. Ce jeu, le mécanisme linguistique, «roule tout entier sur des identités et des différences, celles-ci étant la contrepartie de celles-là» (Saussure, 1972, 151). Le prédicat d'action quant à lui, inscrit les membres de la communauté dans des catégories intrinsèquement relationnelles dans des *dispositifs d'actions conjointes*, étant entendu qu'action désigne une manière profane de catégoriser des pratiques (Widner, 2010). Dans ces catégories, une action, donc une pratique, est susceptible de se faire ou non en fonction de l'analyse du dispositif au fur et à mesure que l'action va se dérouler; le prédicat va donc créer les circonstances du contact et finalise ainsi le sens en indexant les inférences pertinentes à une pratique en cours.

En d'autres termes, communiquer dans une communauté, c'est parler les connaissances de cette communauté, tout en même temps que ces connaissances s'élaborent dans cette communication même ou dans les pratiques aux apparences immédiates. C'est donc questionner le fonctionnement des individus dans les situations de la vie quotidienne en relation avec des connaissances et les actions qui participent à la compréhension des outils et à leurs usages. C'est questionner, en fait, des situations de communication de travail et d'apprentissage avec les TIC qui favorisent les pratiques de ses membres, à partir de la reconnaissance quotidienne (1) des règles et des ressources cognitives et matérielles et (2) des usages déjà là. La reconnaissance des règles et des ressources permet de valider que les mêmes conditions et contraintes, les actions, les usages ont été reproduits conformément à ce qui était attendu. C'est la prévisibilité que doivent offrir en toute situation les membres d'une culture donnée (Goodenough, 1957) la reconnaissance des usages vérifie que les connaissances nouvelles assurent aussi l'appropriation du langage commun qui autorise la mise en commun (Hymes, 1982) la diversité des usages, des répertoires linguistiques, des savoirs, des normes...

Ces deux points se retrouvent dans *la compétence communicative* (Hymes, 1982) qui associe les variétés des usages et l'hétérogénéité des répertoires langagiers qui sont en l'œuvre dans l'interaction. Cette compétence est définie comme l'ensemble des aptitudes permettant à un individu de communiquer efficacement en situation. Elle maîtrise l'ensemble des moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de la communication entre les membres afin que le sens commun soit partagé par tous et sa qualité soit renforcée pour répondre aux besoins de chacun.

## Pour conclure

L'espace commun de communication des connaissances est formé des contraintes sociotechniques, des règles d'échange et des connaissances mises en œuvre. C'est un dispositif complexe d'aptitudes dans lequel les savoirs de différentes natures constituent un tout. C'est ce qui fait d'un tel espace, le résultat de l'adéquation réussie d'un ensemble de compétences.

Bien sûr, nous n'oublions pas la compétence didactique qui relèverait d'un autre article et qui a largement été étudiée. Nous dirons simplement ici, qu'elle est liée à des contenus spécifiques et identifiés, elle est la caractéristique d'un partage du rapport au savoir qui implique la reconnaissance des identités et des projets personnels autant que professionnels (Lenoir, Bouillier-Oudot, 2006). Toutefois dans ces espaces, les membres mettent en œuvre leurs compétences à partir de situation de communication et c'est pendant leurs échanges et leur tentative de partage qu'ils utilisent la compétence communicative adaptable ou modifiable sous l'effet du contexte au contact de des partenaires, des pairs. C'est au cours du déroulement des conversations que certaines disparités initiales se neutralisent, c'est-à-dire que les interactants construisent au fur et à mesure leur compétence conversationnelle, dans la mesure où les partenaires négocient et ajustent en permanence leurs conceptions respectives des normes sociotechniques conversationnelles.

Ainsi, le succès des espaces communs de construction des connaissances dépend en grande partie de la compétence communicative et le contexte n'est pas seulement l'environnement de l'interaction, l'ensemble des circonstances dans lesquelles elle s'inscrit. C'est plus fondamentalement un contexte sociotechnique, c'est-à-dire un ensemble de systèmes symboliques, de structures et de pratiques. Ce contexte apporte des codes indispensables à la communication: code de la langue, symbolique de l'espace, de la présentation de soi et plus largement de l'ensemble des rituels qui organisent les relations sociales (Marc, Picard, 1989).

Il attribue un rôle essentiel aux outils transmis par la société et, particulièrement au langage et aux processus de communication qui lui sont attachés. Les processus d'acquisition des connaissances ne peuvent se comprendre sans faire référence au sens et aux valeurs sociales associées aux symboles comme moyen de communication. C'est ce qui, pour nous, est caractéristique des espaces communs de communication des connaissances et qui est au cœur des communautés fussent-elles de pratique ou d'apprentissage.

**Présentation de l'Auteur:** Marielle Metge est Maître de Conférences à l'Université du Sud Toulon Var. Son activité de recherche s'effectue au Laboratoire I3M - EA 3820. Elle enseigne à l'IUT de Toulon, au Département Services et réseaux de communication qu'elle dirige à Saint-Raphaël. Son activité de recherche se déroule dans le cadre de la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) dans lequel elle développe un ensemble de recherches sur l'usage situé dans les dispositifs sociotechniques d'information et de communication (DISTIC) en contexte d'entreprise et d'enseignement. Les notions discutées sont celles de "communauté interactive en ligne" et de culture communautaire. Son travail s'organise sur trois axes: a) Analyse des usages liés aux DISTIC dans le cadre des communications à distance médiatisées par des outils collaboratifs; b) Analyse des relations de confiance et de leur indice, dans des situations de communication asynchrone. Ce chantier de recherche a pour ambition d'établir les mêmes études avec les outils synchrones et d'en établir la comparaison, afin de faciliter le choix des outils en fonction des activités qui leur seront associées dans les distic; c) Analyse du potentiel sémio-pragmatique des outils et espaces communs de communication.

## Bibliographie

- AGOSTINELLI, S. (2003), *Les Nouveaux Outils de Communication des Savoirs*, Paris, l'Harmattan, Communication et Civilisation.
- AGOSTINELLI, S., METGE, M. (2008), *Les espaces communs de communication des connaissances*, Bordeaux, PUB.
- AKRICH, M. (1993), «Les formes de la médiation technique», in *Réseaux*, 60, pp. 87-98.
- ANDERSON, M. (2003), «Embodied cognition: a field guide», in *Artificial Intelligence*, 149, 1, pp. 91-130.
- BARAB, S.A., MAKINSTER, J.G., SCHECKLER, R. (2004), «Designing System Dualities: Characterizing an Online Professional Development Community», in S. Barab, R. Kling, J. Gray (eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp. 53-90.
- CALLON, M., LATOUR, B. (1991), *La science telle qu'elle se fait*, Paris, La découverte.
- CHAPPAZ, P. (2010), *Le Futile, Le Bouche-à-Oreille et l'Information*, in: <http://www.kelblog.com/2010/04/le-futile-le-boucheaoreille-et-linformation.html>
- CHARLIER, B., PERAYA, D. (eds.) (2003), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.
- COMTET, I. (2009), «Entre usage professionnel des TIC et structure organisationnelle: la capacité au bricolage comme compétence adaptative», in *Étude de communication*, 33, pp. 119-134.
- DAELE, A., CHARLIER, B. (2002). *Les communautés délocalisées d'enseignants*, in: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000388/fr/>.

- DESANCTIS G., POOLE, M.S. (1992), «Microlevel structuration in computer-supported group decision making», in *Human Communication Research*, 19, pp. 5-49.
- DOIZE, W., MUGNY, G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEdition.
- FOUCAULT, M. (1994), *Dits et écrits*, Paris, Gallimard.
- GARFINKEL, H. (1999), *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.
- GEERTZ, CL. (1986), *Savoir local, savoir global: Les lieux du savoir*, Paris, PUF.
- GIDDENS, A. (1987), *La constitution de la société: Éléments d'une théorie de la structuration*, Paris, PUF.
- GOODENOUGH, W. (1957), *Cultural Anthropology and Linguistics, Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*, Washington, Georgetown University Press, pp. 167-173.
- GRANOVETTER, M.S. (1973), «The strenght of weak ties», in *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360-1380.
- GROLEAU, C. (2000), «La théorie de la structuration appliquée aux organisations: le cas des études sur la technologie», in D. Autissier, F. Wacheux (dir.) *Structuration et management des organisations*, Paris, L'Harmattan, pp. 264-309.
- HEINICH, N. (2000), *Etre écrivain. Création et identité*, Paris, la Découverte.
- HILLERY, J. (1981), *A Research Odyssey—Developing and Testing a Community Theory*, New Brunswick (USA) London (UK), Transaction Publishers.
- HYMES, D. (1982), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CREDIF.
- LAVE, J. (1988), *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LENOIR, Y., BOUILLIER-LOUDOT, M.H. (2006), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Presses Universitaire de Laval.
- LOHISSE, J. (1998), *Les Systèmes de communication. Approche socio-anthropologique*, Paris, Armand Colin.
- (2006), *La communication: de la transmission à la relation*, Bruxelles, DeBoeck & Larcier.
- MARC, E., PICARD, D. (1989), *L'interaction sociale*, Paris, PUF.
- POLANYI, K., ARENSBERG, C. (1975-1957), *Les systèmes économiques dans l'histoire et dans la théorie*, Paris, Larousse.
- PROULX, S., POISSANT, L., SÉNÉCAL, M. (2006), *Communautés virtuelles: penser et agir en réseau*, Québec, Presses Universitaire de Laval.
- RHEINGOLD, H. (1995), *Les communautés virtuelles*, Paris, Addison-Wesley.
- (2005), *Foules Intelligentes*, Paris, M2 Editions.
- RIEL, M., POLIN, L. (2004), «Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Support», in S.A. Barab, R. Kling, J. Gray (eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp. 16-52.

- SAUSSURE DE, F. (1972), *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio De Mauro, Paris, Payot, pp. 13-43, 155-184.
- SCHÜTZ, A. (1987), *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens/Klincksieck.
- SENGE, P.M. (1990), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, New York, Doubleday Currency, traduction française: *La cinquième discipline*, Editions F1RST.
- STIEGLER, B. (1994, 1996, 2001), *La Technique et le temps*, tomes I, II et III, Paris, Galilée.
- WENGER, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press.
- WENGER, E., MC DERMOTT, R., SNYDER, W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Boston, Harvard Business School Press.
- WIDNER, J. (2010), *Discours et cognition sociale: Une approche sociologique*, Paris, Edition des archives contemporaines.